

Wolf, Norbert

Hausaufgaben an der Ganztagsschule

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, S. 184-201. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2008)*



Quellenangabe/ Reference:

Wolf, Norbert: Hausaufgaben an der Ganztagsschule - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, S. 184-201 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49247 - DOI: 10.25656/01:4924*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49247>

<https://doi.org/10.25656/01:4924>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2008

Leitthema Lernkultur

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Helle Becker, Karin
Behr, Katrin Bergmann, Mike Bergner,
Kerstin Clausen, Mario Dobe, Bernd
Frommelt, Rainer Goltermann, Katja
Gräve, Hans Haenisch, Christel Hempe-
Wankerl, Claudia Hermens, Ulrike
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,
Till-Sebastian Idel, Ilse Kamski, Mathilde
Kersting, Julie Kohlrausch, Fritz-Ulrich
Kolbe, Uwe Lorenz, Harald Ludwig,
Gabriele Nordt, Michael Pfeifer, Ulrike
Popp, Gerald Prein, Kerstin Rabenstein,
Sabine Reh, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Georg Rutz, Alexander Scheuerer,
Thomas Schnetzer, Michael Schopen,
Uwe Schulz, Doreen Weide, Norbert
Wolf, Peer Zickgraf, Karin Zwicker



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2008

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel (links, Mitte), dpa (rechts)

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974330-2

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag	9

Leitthema: Lernkultur

Heinz Günter Holtappels Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen – Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie	11
Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen	30
Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen	42
Alexander Scheuerer „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung	53

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung	66
Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen	76
Mario Dobe Die Ganztagschulentwicklung in Berlin	87

Pädagogische Grundlagen

Helle Becker

Politik und Partizipation –

Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit 104

Rainer Goltermann

Die Schule – Ein Haus des Lernens 114

Praxis

Mike Bergner

Das Konzept der Freien Ganzttagsschule Milda 130

Julie Kohlrausch, Karin Zwicker

Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganzttagsschule 138

Katja Gräve, Michael Schopen

Schulentwicklung durch Freie Lernorte 152

Wissenschaft und Forschung

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer

Ganzttagsschule auf dem Weg –

Innovationsentwicklung in der Ganzttagsschule 160

Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp

Schulische Tagesbetreuung in Österreich.

Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens 172

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganzttagsschule 184

Kerstin Clausen, Mathilde Kersting

Mittagsverpflegung in Ganzttagsschulen in Deutschland:

Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte 202

Nachrichten

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

Ganzttagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin

„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ 214

Georg Rutz, Rolf Richter

Ganzttagsschulkongress des GGT 2006 in Bremen 222

Stellungnahmen

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Ganztagsschulen – eine Chance für Familien	234
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung	240

Rezensionen

Rolf Richter Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagsschule“ (Wochenschau Verlag)	244
Harald Ludwig Höhm/Holtappels (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten (Kallmeyer Verlag)	248
Georg Rutz Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule (Beltz Verlag)	253
Ulrich Rother Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagsschule – eine Chance für Familien (VS Verlag)	258
Harald Ludwig Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule (Arbeitskreis Grundschule)	261

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband)	264
GGT-Beitrittsformular	266
Autorinnen und Autoren	269

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganztagsschule

1. Hausaufgaben in der Diskussion

Halbtagschulen leben mit einem zu den Eltern verlängerten Unterricht, wenn Aufgaben außerhalb der Schulzeit gestellt werden. Ob die unterschiedlichen Sorgeberechtigten erzieherisch und didaktisch ihren Töchtern und Söhnen die entsprechende Unterstützung anbieten können, das ist immer wieder umstritten. Einerseits sind die spannungsreichen Konflikte zwischen Eltern und Kindern bekannt, wenn es zuhause um längere Lernzeiten und auch noch schlechte Leistungen in den Schulfächern geht. Andererseits ermöglicht die Ganztagsschule sogenannte „Rückzugseffekte“ bei den Eltern, weil sie der Meinung sind, dass nun die Schule alle erzieherischen und leistungsmäßigen Probleme bei ihren Kindern lösen kann.

Um internationale Vergleichsmaßstäbe zu erhalten, können die Aussagen der PISA-Studie 2000 für die 15-Jährigen herangezogen werden, wie viele aktive und nominelle Lernzeit sie während und außerhalb der Schulzeit brauchen. Deutschland liegt im mittleren Bereich der Zeitaufwendung für die Hausaufgaben, in den Fächern Mathematik und den Naturwissenschaften vier bis fünf Stunden pro Woche. Allerdings liegt der Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule mit 14,1% stark über dem Durchschnitt der anderen Länder. Die Verteilung von zu vielen Unterrichtsstunden im Verhältnis von zu wenigen Hausaufgaben und umgekehrt, ist gar nicht für Finnland und Schweden maßgeblich.

Bei diesen Ländern finden sich weder innerhalb noch außerhalb der Schule zusätzliche zeitliche Belastungen, wobei auch der geringe Zusatzunterricht kaum in kommerzielle Bildungseinrichtungen verlagert wird (vgl. Baumert 2001, 416-421).

2. Lebens- und Lernaufgabe

Die Aufgabe kann zunächst anthropologisch betrachtet werden, da der Mensch im Vergleich zum Tier ein weltoffenes Wesen ist. Sein Leben ist nicht nur als bloße Gegebenheit hinzunehmen, sondern es ist ihm auch aufgegeben. So kann er oft den Weg der Lösung des Problems nicht durchschauen und die einzelnen Lebensaufgaben bleiben daher stets ein Wagnis. Aber mit dem Risiko des Gelingens und Scheiterns entsteht eine Spannungswirklichkeit, die sich im Rhythmus von Anstrengen und Ausruhen, von Suchen und Finden entwickeln kann. Jede Aufgabe kann auf eine Lösung hin angelegt sein. Wer eine Aufgabe übernimmt, der trägt

die Verantwortung für den Weg, der auch von der Disziplin geprägt ist, das Selbst in den Anspruch der Verpflichtung zu stellen. Die Aufgabe wirkt auf den einzelnen Menschen zurück, weil er durch die Anstrengungen und Mühen der Lösungswege und der Widerstände an den Sachverhalten geformt und gebildet wird. So verwirklicht er sich selbst. Mit dem Ergebnis entsteht eine neue Wirklichkeit, die sich der Einzelne nun erschlossen hat. Damit kann gedanklich der Übergang zur erzieherischen Bedeutung aufgezeigt werden: Im Lebenslauf der Fremd- zur Selbsterziehung können die verschiedenen Bildungsziele von der Kindertagesstätte bis zum Schulalter des Jugendlichen festgelegt sein. Denn mit der allmählichen Übernahme von eigenverantwortlichen Tätigkeiten wird nicht nur das Urteilsvermögen für die Aufgabenerledigung gestärkt, sondern auch die sinnvolle Einteilung zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Beanspruchung und Entspannung. Zuträglich ist dabei die Lernbereitschaft zur Kooperation und Solidarität mit anderen Menschen. In dieser Hinsicht werden der Einzelne und die Gemeinschaft zur demokratischen Werteerziehung angeleitet, die für eine Allgemeinbildung konstituierend ist (vgl. Feiks/Rothermel 1981, 8 ff.; vgl. Feiks 1992, 39 ff.; vgl. Girmes 2003, 6-11).

3. Von der Hausaufgabe zur Schul-Aufgabe

Als Begründung dienen zunächst Aussagen von verschiedenen Vertretern, die sich mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu dem Thema beschäftigen. Die Hypothese kann aufgestellt werden, dass eine weitere Entwicklung der Ganztagschule die Unterrichtsgestaltung in den Mittelpunkt der Qualitätssicherung und Evaluation zu stellen hat:

„Die Lösung der Aufgabenfrage bestimmt maßgeblich die Gestaltungsform einer Ganztagschule, nämlich den Umfang der anderen Angebote. Sie greift zudem mehrfach in den Unterricht ein“ (Wunder 2006, 46). Weiterhin bemerkt er, dass die Reform der Schule wesentlich von der Lösung dieser Problematik vorangetrieben wird, um auch den kommerziellen Nachhilfeunterricht weitgehend überflüssig zu machen. Dazu geben die Entwicklung und Implementation von nationalen Bildungsstandards einige Hinweise für ein systematisches und vernetztes Lernen. Es wird mit den fachbezogenen Kompetenzen des jeweiligen Unterrichtsfaches und dem mittleren Anforderungsniveau durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht und beschrieben (vgl. KMK 2003, 8-16). Die konkrete Leistung ermöglicht die „charakteristische Spannbreite von Aufgabentypen zur Überprüfung von Kompetenzen bzw. Standards“. Auf die unterrichtlichen Bedingungen muss in diesem Kontext selbstverständlich verzichtet werden und die Zuordnung der Anforderungsbereiche ist zunächst den verschiedenen nationalen und internationalen Vergleichsstudien entnommen.

Interessant sind die empirischen Untersuchungen zu den Hausaufgaben, die sich von der pragmatisch orientierten Kompendienliteratur (Derschau v. 1979; Schwem-

mer 1980; Speichert 1980, 1987; Becker/Kohler 2002; Becker 2004; Appel/Rutz 2005; Wahler u.a. 2005) abheben. Schon seit langem sind die Selbst- und Lernwirksamkeit von Hausaufgaben mit verschiedenen erzieherischen und didaktischen Aspekten in einzelnen Studien erforscht worden (Kuhrt/Dietz 1960; Wittmann 1964; Drewelow 1969; Eigler/Krumm 1972; Keck 1978; Ipfling/Lorenz 1979). Während der letzten Jahre entsteht erneut das Interesse zu diesem Thema.

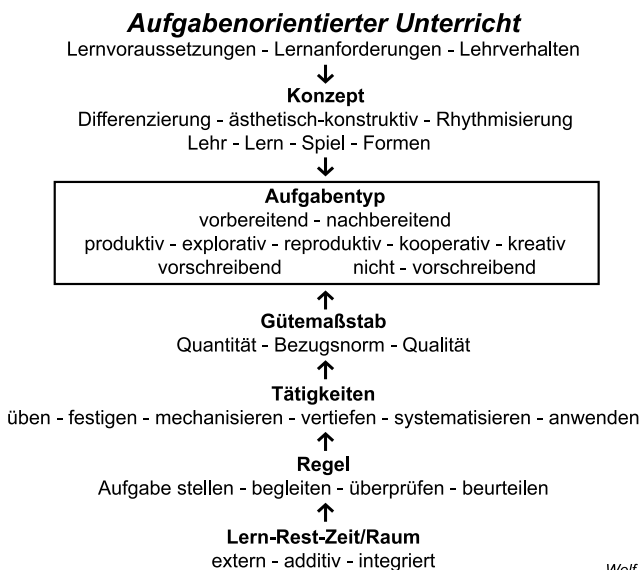
Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Leistungssteigerung sind vorwiegend untersuchte Variablen bei Jugendlichen, die teilweise auf die Unterrichtsfächer Mathematik und Englisch bezogen sind (Hofer/Sass 2006; Satow 2002; Trautwein u.a. 2001; Trautwein 2002; Trautwein/Koeller 2002; Trautwein/Koeller 2003; Trautwein/Kropf 2004; Trautwein u.a. 2006; Wagner 2005; Wild 2004). Die Forschungen sind unterschiedlich in den Ergebnissen, denn Instruktion im Unterricht, Selbst- und Lernwirksamkeit und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen werden in verschiedenen Einheiten der Lernzeiten zu beachten sein. Verstärkt ist auch die Hausaufgabensituation an der Ganztagschule in den Blick genommen worden (Haag 1991; Nilshon 1995; Galke 1998; Höhmann/Kohler 2007). In diesem Zusammenhang sind insbesondere nationale und internationale Forschungsabsichten und -ergebnisse zu nennen (Pulkkinen 2005; Radisch/Klieme 2005), die noch durch das Konsortium StEG (IFS, DIPF, DJI) in den Jahren 2005-2009 ausgeweitet werden.

4. Empirisches Forschungsprojekt: Aufgabenorientierter Unterricht (AoU)

Der umfangreichen Befragung von Schülern, Lehrern und Eltern an der Primar- und Sekundarstufe der Ganztagschule „in neuer Form“ (GTS i.n.F.) ist das Konstrukt „*Aufgabenorientierter Unterricht*“ (AoU) zugrundegelegt (vgl. Wolf 2006a, 151-153; vgl. Wolf 2007e, 16-31). In die Überlegungen sind vielfältige Aspekte der Didaktischen Modelle und empirische Ergebnisse über die Unterrichtsgestaltung einbezogen worden, um die Eigenart und das Profil der Ganztagschule im Allgemeinen zu schärfen (vgl. Holtappels u.a. 2007, 236 ff.).

Die Aufgaben in den Unterrichtsfächern beinhalten Standards und Kompetenzen. Wenn die Gestaltung der Lernumgebung systematisch und planmäßig sein soll, dann legen sich die Lehrkräfte meistens ein Konzept zurecht. Fördern und Fordern der Schüler kann nur gelingen, wenn die Unterrichtsprinzipien der Differenzierung und Rhythmisierung für den ganzen Tag gelten.

In der *ästhetisch-konstruktiven* Theorie der Allgemeinen Didaktik und dem Dreiklang von Lernen, Lehren und Spielen (Wolf 2006b, 197-200; Wolf 2006c, 219-222) stellt sich ein pädagogisch-didaktisches Konzept vor, in dem die dramaturgischen Elemente leitend sind. Schule und Unterricht sind nicht nur die Welt der Aufgaben, sondern sie können auch mit einer Welt- und Theaterbühne



Wolf 2007

als Kunstwerk verglichen werden. In dieser Bedeutung lässt sich sinngemäß die Schulphilosophie von H. v. Hentig mit „science and theatre/music“ zitieren, denn eine Aufgabekultur kann einerseits den Aufgabentyp und andererseits den Gütemaßstab des Schülers repräsentieren.

Die individuelle Bezugsnorm ist idealtypisch für die pädagogisch-didaktischen Überlegungen einer inneren und äußeren Differenzierung leitend, wenn Fördern und Fordern auf die Kinder und Jugendlichen abgestimmt sein sollen.

Sowohl die kriteriale, leistungsbezogene als auch die soziale, gruppenbezogene Norm sind der individuellen Bezugsgröße neben- oder untergeordnet, denn die ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit des Schülers steht im Mittelpunkt der erzieherischen Bemühungen.

Interessant sind die Menge (Quantität) und der Schwierigkeitsgrad (Qualität) der Aufgaben, die es fachspezifisch und fächerübergreifend zu bewältigen gilt. Von daher drängen sich vor allem die charakteristischen Aufgabenarten in den Vordergrund, wie sie in der Grafik (Wolf 2007) dargestellt werden. In der Klassifikation machen sie die Bandbreite der Fremd- und Selbststeuerung des Schülers aus, die sich in der offenen und geschlossenen Unterrichtsgestaltung verwirklichen lässt. Einer neuen Aufgabekultur an der Ganztagschule wird die Chance eröffnet, die Breite und Tiefe der Lehr- und Lernformen auch spielerisch einzukleiden. So sind die dramaturgischen Aspekte insbesondere hervorzuheben, denn diesem Gesichtspunkt kommt das Zeit- und Raum-Management des ganzen Tages für die Rhythmisierung der Tätigkeiten entgegen.

Die Aufgabenerledigung kann sowohl in verlängerten Unterrichtszeiten als auch in Silentien oder Arbeitsstunden geschehen. Dazu werden sich gebundene und ungebundene Lern- und Spielformen abwechseln, die an der biologischen Leistungskurve orientiert sind. Die Kompetenzen der Lehrkraft zur Aufgabenerledigung kommen durch die „Regel“ zum Ausdruck. Gefragt sind die Sach- und Methoden-Kompetenzen bei der Aufgabenhilfe, damit die Handlungssicherheit des Schülers gestärkt werden kann. Daher sollte der Schüler der jeweiligen Klassenstufe allmählich die Aufgaben ganz alleine fertig machen. In dieser Hinsicht kann die Ganztagsschule mit ihrem Raum-Zeit-Potenzial grundsätzlich die Thematik für Schüler und Eltern lösen, indem sie die Erledigung der verschiedenen Schul-Aufgaben „extern“ (zu Hause), „additiv“ (zusätzliche Unterrichts- bzw. Lernzeiten an der Schule) und „integriert“ (Unterrichtsgestaltung und Lernzeit sind in den ganzen Schultag eingegliedert) zur Organisation hat.

Das empirische Forschungsvorhaben wird sich insbesondere mit der spannenden Leitfrage beschäftigen: *Gibt es eine Ganztagsschule ohne Hausaufgaben?*

5. Integrierter Schultag?

Die statistischen Ergebnisse zur Befragung können nur verkürzt wiedergegeben werden. Die Eltern (N=679) bleiben in diesem Beitrag unberücksichtigt.

Das Forschungsprojekt fand an den Primar- und Sekundarschulen der GTS in neuer Form in Rheinland-Pfalz von 2005 bis 2006 statt. Sie ist einer teilweise gebundenen Ganztagsschule ähnlich und wurde in das Förderprogramm IZBB 2003 – 2007 als Angebotsschule aufgenommen. Eine Auswahl der Daten zu den Adressatengruppen der Lehrer (N=89) und Schüler (N=930) wird in der folgenden Darstellung getroffen. Die jeweils 20 Fragen für die Adressatengruppen sind von drei Hypothesen geleitet. Mit einer speziellen Software der SPSS 14.0/WinGmbH wurden die Daten vorwiegend in der deskriptiven Statistik ausgewertet und die Ergebnisse sind an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Wolf 2006d, 243-246; 2007, 9-11; 2007, 29-32 ff.).

5.1 Hypothese: In einer veränderten Unterrichtsgestaltung, -planung, -durchführung und -reflexion können HA so in Schule und Unterricht integriert sein, dass sie in der GTS erledigt werden.

17: Können Sie sich Ihre Ganztagsschule ohne Hausaufgaben vorstellen ...								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Lehrer auch nachmittags betreuen?	8	26,7	8	26,7	11	36,7	3	10,0
jeder Schüler genügend Zeit hat?	6	24,0	11	44,0	5	20,0	3	12,0

Leistungen durch Differenzierung gesteigert werden?	9	30,0	14	46,7	6	20,0	1	3,3
bestimmte Räume für jeden Schüler zur Verfügung stehen?	5	20,8	12	50,0	5	20,8	2	8,3
Aufgaben eine Lebens- und Lernform sind?	4	15,4	10	38,5	11	42,3	1	3,8
ein Lerntagebuch geführt wird?	5	17,9	10	35,7	10	35,7	3	10,7
Schüler ein Portfolio machen?	3	11,1	5	18,5	12	44,4	7	24,9
Lehrer/Sekundarstufe	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Lehrer auch nachmittags betreuen?	9	20,9	12	27,9	15	34,9	7	16,3
jeder Schüler genügend Zeit hat?	7	16,7	21	50,0	10	23,8	4	9,5
Leistungen durch Differenzierung gesteigert werden?	5	11,9	23	54,8	11	26,2	3	7,1
bestimmte Räume für jeden Schüler zur Verfügung stehen?	8	20,0	16	40	8	20,0	8	20,0
Aufgaben eine Lebens- und Lernform sind?	5	13,9	15	41,7	12	33,3	4	11,1
ein Lerntagebuch geführt wird?	4	10,5	17	44,7	11	28,9	6	15,8
Schüler ein Portfolio machen?	3	8,1	7	18,9	23	62,2	4	10,8

Zeit- und Raum-Management sind mit der Differenzierung prozentual führend, wenn es um die Verwirklichung der Vision einer hausaufgabenlosen GTS geht. Progressive Formen der Leistungsfeststellung sind im mittleren Bereich der Nennungen zu finden. Das Portfolio erhält eine ablehnende Sonderstellung.

9: Woran kann es liegen, dass du die Aufgaben zu schwer findest?	Schüler/Sekundarstufe							
	im-mer		oft		manch-mal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Ich habe den Stoff nicht verstanden.	37	7,0	105	19,9	320	60,6	63	11,9
Der Lehrer hat den Stoff schlecht erklärt.	36	7,6	86	18,1	211	44,5	138	29,1
Die Aufgabe ist zu schnell durchgenommen worden.	22	4,8	85	18,6	218	47,8	129	28,3
Ich habe keine Hilfe bekommen.	17	4,0	29	6,8	116	27,2	263	61,7
Ich habe Lernprobleme.	16	3,7	37	8,4	95	21,7	288	65,8

9: Woran kann es liegen, dass du die Aufgaben zu schwer findest?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Ich habe den Stoff nicht verstanden.	15	5,9	25	9,8	159	62,1	56	21,9
Der Lehrer hat den Stoff schlecht erklärt.	2	1,0	8	3,9	87	42,4	107	52,2
Die Aufgabe ist zu schnell durchgenommen worden.	5	2,4	26	12,4	68	32,4	111	52,9
Ich habe keine Hilfe bekommen.	1	0,5	7	3,6	36	18,6	148	76,3
Ich habe Lernprobleme.	8	3,9	13	6,4	46	22,7	136	67,0

Alle Schüler äußern sich ungefähr zur Hälfte, dass sie „manchmal“ den Stoff nicht verstehen, wobei fast genauso viele Lehrer die Inhalte „schlecht erklärt“ haben und die Aufgaben zu „schnell“ behandelt worden sind.

5.2 Hypothese: Es gibt verschiedene Typen von HA, die sich besonders für die GTS eignen.

6: Hausaufgaben haben Methoden und Inhalte. Welche Funktionen setzen Sie didaktisch ein?								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nachbereitend zum Unterricht	11	30,6	23	63,9	2	5,6		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Wissens	2	6,5	22	71,0	7	22,6		
Vorbereitend für den Unterricht	3	8,8	9	26,5	22	64,7		
Anwendung am vorgegebenen Beispiel	5	14,7	18	52,9	11	32,4		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Könnens	1	3,3	15	50,0	14	46,7		

Lehrer/Sekundarstufe	N		%		N		%	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nachbereitend zum Unterricht	8	17,4	32	69,6	6	13,0		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Wissens	5	10,9	26	56,5	14	30,4	1	2,2
Vorbereitend für den Unterricht			11	23,4	31	66,0	5	10,6
Anwendung am vorgegebenen Beispiel	1	2,1	31	64,6	16	33,3		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Könnens	1	2,2	25	54,3	17	37,0	3	6,5

Beim Aufgabentyp „nachbereitend“ übertrifft die Primarstufe in der Häufigkeit die Sekundarstufe, während nominal die Kollegen in beiden Stufen bei „rezeptiv und mechanisch“ fast gleiche Nennungen haben. Weiterhin sehen ca. ein Drittel der Grundschullehrer „vorbereitende“ Aufgaben und „Anwendung im vorgegebenen Beispiel“ wichtiger als die Sekundarstufen-Kollegen an.

7: Wenn Sie nach neuen Lehr- und Lernformen zum integrierten Aspekt suchen, können Sie sich eine veränderte Unterrichtsgestaltung mit solchen Hausaufgaben vorstellen ...								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
vorbereitend zu neuen Unterrichtsinhalten.	3	9,4	11	34,4	17	53,1	1	3,1
Anwendung von verschiedenen Arbeitstechniken.	3	9,4	19	59,4	10	31,3		
produktiv und kreativ zur Vertiefung von Wissen.	4	12,1	17	51,5	12	36,4		
erkunden, sammeln und auswerten.	2	5,9	17	50,0	15	44,1		
Beobachtung und Experiment.	1	3,2	14	45,2	15	48,4	1	3,2
produktive und kreative Vertiefung von Können.	4	12,9	18	58,1	9	29,0		
langfristige Aufgaben mit vielfältigen Ergebnissen.	2	6,9	15	51,7	11	37,9	1	3,4
kooperativ in Schülergruppen und projektorientiert.	2	6,5	14	45,2	15	48,4		

Lehrer/Sekundarstufe	N	%	N	%	N	%	N	%
vorbereitend zu neuen Unterrichtsinhalten.			16	40,0	22	55,0	2	5,0
Anwendung von verschiedenen Arbeitstechniken.	2	5,0	24	60,0	14	35,0		
produktiv und kreativ zur Vertiefung von Wissen.	3	7,5	20	50,0	16	40,0	1	2,5
erkunden, sammeln und auswerten.	2	5,1	18	46,2	19	48,7		
Beobachtung und Experiment.	1	2,6	9	23,7	24	63,2	4	10,5
produktive und kreative Vertiefung von Können.	2	5,4	18	48,6	16	43,2	1	2,7
langfristige Aufgaben mit vielfältigen Ergebnissen.			11	28,9	20	52,6	7	18,4
kooperativ in Schülergruppen und projektorientiert.			12	30,8	25	64,1	2	5,1

Die Primarstufe ist gegenüber der Sekundarstufe führend hinsichtlich einer größeren Bandbreite von Aufgabentypen.

5.3 *Hypothese: Der „Aufgabenorientierte Unterricht“ (AoU) ist ein optimales Konzept zur Umsetzung des Themas „Schule ohne Hausaufgaben“.*

5: Hausaufgaben können in den regulären Unterricht, aufgabenorientiert (AoU) eingegliedert werden, wenn ...								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
ihre Vorbereitung und Planung mit den Überlegungen zu den Hausaufgaben beginnen.	2	8,3	10	41,7	12	50,0		
Übungsphasen insbesondere dazu geeignet sind.	4	14,8	16	59,3	7	25,9		
alle schriftlichen Aufgaben im Unterricht gemacht werden.			5	21,7	13	56,5	5	21,7
mündliche Hausaufgaben zu Hause erledigt werden müssen.	3	11,5	6	23,1	17	65,4		
bestimmte Stunden zu den Fächern geblockt werden.	2	10,0	5	25,0	8	40,0	5	25,0
diese in speziellen Förderstunden abgearbeitet sind.	1	4,8	4	19,0	12	57,1	4	19,0
der ganze Tag in Lernen und Spielen rhythmisiert wird.	6	22,2	4	14,8	11	40,7	6	22,2

Lehrer/Sekundarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
ihre Vorbereitung und Planung mit den Überlegungen zu den Hausaufgaben beginnen.	1	2,4	22	53,7	15	36,6	3	7,3
Übungsphasen insbesondere dazu geeignet sind.	5	11,9	24	57,1	11	26,2	2	4,8
alle schriftlichen Aufgaben im Unterricht gemacht werden.	4	10,3	12	30,8	17	43,6	6	15,4
mündliche Hausaufgaben zu Hause erledigt werden müssen.	4	10,5	11	28,9	17	44,7	6	15,8
bestimmte Stunden zu den Fächern geblockt werden.			7	20,6	16	47,1	11	32,4
diese in speziellen Förderstunden abgearbeitet sind.	1	3,0	8	24,2	16	48,5	8	24,2
der ganze Tag in Lernen und Spielen rhythmisiert wird.	1	3,0	4	12,1	14	42,4	14	42,4

Beide Stufen sind sich einig, dass die Übung am stärksten dieses Konzept beansprucht wird, mündlich aber auch zu Hause gelernt werden muss. Die Rhythmisierung von Lernen und Spielen polarisiert sehr stark die Grundschule von der Sekundarschule. Fast doppelt so viele Kollegen in der Sekundarstufe lehnen diese Perspektive ab. Förderstunden sind in der Grundschule auch mehr exponiert.

20: Stelle dir vor, du bekommst überhaupt keine Hausaufgaben mehr. Wie wirst du dann?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Meine Leistungen bleiben gleich.	39	18,0	27	12,4	55	25,3	95	43,8
Meine Leistungen verschlechtern sich.	68	26,7	65	25,5	65	25,5	57	22,4
Meine Leistungen verbessern sich.	7	3,5	4	2,0	34	17,0	154	77,0
Ich brauche mich nicht mehr anstrengen.	24	12,1	21	10,6	30	15,2	123	62,1
Mir geht es viel besser.	61	27,6	20	9,0	50	22,6	89	40,3

20: Stelle dir vor, du bekommst überhaupt keine Hausaufgaben mehr. Wie wirst du dann?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Meine Leistungen bleiben gleich.	113	23,9	92	19,5	117	24,8	148	31,4
Meine Leistungen verschlechtern sich.	105	21,4	97	19,8	139	28,4	144	29,4
Meine Leistungen verbessern sich.	52	11,9	53	12,1	111	25,3	219	50,0
Ich brauche mich nicht mehr anstrengen.	53	12,7	50	12,0	78	18,8	233	56,0
Mir geht es viel besser.	207	41,7	72	14,5	102	20,6	114	23,0

Während die Grundschüler sehr bezweifeln, dass die Leistungen gleich bleiben, so sind die Sekundarschüler der gegensätzlichen Meinung. Noch stärker ist der Unterschied in der Leistungsbereitschaft und dem Selbstwertgefühl. Die Äußerungen zu den beiden anderen Kategorien deuten auf verschiedene Attributionsmuster hin.

5.4 Hypothesen 1, 2 und 3: Parameter der Lern-Rest-Zeit

3: Was geschieht, wenn du mit deiner Zeit für die Aufgaben in der Schule nicht fertig wirst?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Bekommst du die Aufgaben erlassen?	5	3,0	3	1,8	31	18,6	128	76,6
Musst du sie in deiner Freizeit nachmachen?	46	26,3	16	9,1	56	32,0	56	32,0
Sind sie in der Arbeitsgemeinschaft zu tun?	18	11,2	8	5,0	30	18,6	105	65,2
Sind sie zu Hause nach der Schule noch zu tun?	86	39,4	37	17,0	68	31,2	26	11,9
Musst du sie am nächsten Tag nachholen?	20	12,1	4	2,4	26	15,8	113	68,5

3: Was geschieht, wenn du mit deiner Zeit für die Aufgaben in der Schule nicht fertig wirst?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Bekommst du die Aufgaben erlassen?	11	2,9	6	1,6	48	12,5	320	83,1
Musst du sie in deiner Freizeit nachmachen?	128	28,3	83	18,3	151	33,3	86	19,0
Sind sie in der Arbeitsgemeinschaft zu tun?	28	7,9	26	7,3	80	22,5	220	62,0
Sind sie zu Hause nach der Schule noch zu tun?	163	32,9	109	22,0	163	32,9	57	11,5
Musst du sie am nächsten Tag nachholen?	25	6,7	28	7,5	124	33,2	196	52,4

Nahezu drei Viertel der Schüler müssen die gestellten Aufgaben vollständig erledigen. Die Freizeit und Zuhause werden noch zusätzlich stark beansprucht.

6: Wann erledigst du deine Aufgaben in der Schule?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %

Im Unterricht am Vormittag	40	24, 1	13	7, 8	22	13, 3	91	54, 8
Nach dem Mittagessen	143	69, 4	19	9, 2	9	4, 4	34	16, 5
In der freien Zeit am Nachmittag	24	15, 1	15	9, 4	35	22, 0	84	52, 8
In den Pausen	3	2, 1			2	1, 4	141	96, 6
Nach der Schule im Bus	1	0, 7			3	2, 1	138	97, 2

6: Wann erledigst du deine Aufgaben in der Schule?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Im Unterricht am Vormittag	61	14, 4	43	10, 1	148	34, 8	171	40, 2
Nach dem Mittagessen	232	46, 7	92	18, 5	85	17, 1	84	16, 9
In der freien Zeit am Nachmittag	52	12, 8	78	19, 2	130	31, 9	146	35, 9
In den Pausen	4	1, 1	14	3, 7	74	19, 6	284	75, 3
Nach der Schule im Bus	1	0, 3	3	0, 8	36	9, 5	337	89, 4

Die meisten Schüler erledigen ihre Aufgaben nach dem Mittagessen, aber auch vormittags ist ein Schwerpunkt zum Aufgabenmachen. Die Rhythmisierung ist so in der Regel festgelegt.

8: Wann werden die Hausaufgaben während des Unterrichts gestellt?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Am Ende der Stunde kurz vor dem Klingeln	34	15, 0	56	24, 7	75	33, 0	58	25, 6
Am Ende der Stunde nach dem Klingeln	6	3, 1	5	1, 6	43	22, 2	140	72, 2
Während der Stunde	61	25, 6	72	30, 3	64	26, 9	40	16, 8
Am Ende des Vormittags	20	9, 9	17	8, 4	54	26, 7	111	55, 0
Am Ende des Nachmittags	3	1, 6	5	2, 7	9	4, 9	166	90, 7

8: Wann werden die Hausaufgaben während des Unterrichts gestellt?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Am Ende der Stunde kurz vor dem Klingeln	216	38,8	232	41,7	74	13,3	30	5,4
Am Ende der Stunde nach dem Klingeln	11	2,6	41	9,7	163	38,5	205	48,5
Während der Stunde	45	9,7	113	24,3	219	47,1	84	18,1
Am Ende des Vormittags	1	0,3	5	1,3	34	8,6	356	89,9
Am Ende des Nachmittags	2	0,5	5	1,3	26	6,6	363	91,7

An erster Stelle steht Hausaufgaben „... kurz vor dem Klingeln“, wobei die Sekundarschüler mit über zwei Drittel-Nennung diese Situation angeben. Am Ende des Vor- und Nachmittags wird die Hausaufgabenstellung nahezu verneint.

10: Wenn du Betreuung von Hausaufgaben an deiner Schule hast, wie ist diese organisiert?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Während des Unterrichts mit einer Übung	7	4,7	4	2,7	29	19,5	109	73,2
Zusätzliche Stunden vormittags	7	4,9	2	1,4	8	5,6	127	88,2
Zusätzliche Stunden nachmittags	68	40,5	4	2,4	10	6,0	86	51,2
In deiner freien Zeit	5	3,4	7	4,8	29	20,0	103	71,0
In einer Arbeitsgemeinschaft	25	16,3	3	2,0	18	11,8	107	69,9

10: Wenn du Betreuung von Hausaufgaben an deiner Schule hast, wie ist diese organisiert?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Während des Unterrichts mit einer Übung	28	7,1	47	11,9	124	31,5	192	48,7
Zusätzliche Stunden vormittags	39	10,8	19	5,3	38	10,6	263	73,1
Zusätzliche Stunden nachmittags	115	28,9	37	9,3	51	12,8	193	48,5
In deiner freien Zeit	15	4,1	31	8,5	65	17,8	251	68,8
In einer Arbeitsgemeinschaft	52	13,7	26	6,9	78	20,6	222	58,6

Ziemlich klar scheint die Regelung mit „zusätzlichen Stunden nachmittags“ bei der Grundschule zu sein. Während des Unterrichts können die Schüler der Sekundarstufe mehr Aufgaben machen.

6. Ergebnisse und Perspektive

Im Mittelpunkt der Studie steht die empirische Untersuchung zum „*Aufgabenorientierten Unterricht*“ (AoU), die sehr verkürzt dargestellt wird. Die Ergebnisse der Befragung sollen zur Schulentwicklung der GTS beitragen, indem sie mit den Aussagen der Lehrkräfte und Schüler eine Argumentationsvielfalt bieten.

Lehrende bevorzugen progressive Unterrichtsmethoden, damit die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Schüler gefördert werden. Sie empfehlen das didaktische Spannungsverhältnis zwischen der Öffnung des Unterrichts und den verschiedenen Aufgabentypen zu gestalten. Sie kennen den inhaltlichen Zusammenhang von Lernzeit und Leistung bei den Schülern und bemühen sich um eine individuelle Förderung. Ihre Professionalität zeigt sich in der Auffassung der ganzheitlichen Bildung von Schule und Unterricht. Die Öffnung des Unterrichts, die im Spannungsverhältnis mit den Aufgabentypen der vorschreibenden bis zu der nicht-vorschreibenden Form steht, kann den Prozess einer schrittweisen Annäherung an die hausaufgabenfreie Schule leiten. Insbesondere zeigen sich produktive, kreative und vorbereitende Aufgabenstellungen für die GTS geeignet.

Die Perspektive der Zeit/Restzeit macht das Lerntempo aus, und es hat den entscheidenden Anteil an der Leistung. Sowohl im Unterricht als auch in der Betreuung der Aufgaben legt das Lerntempo mit die Stärke und Schwäche eines Schülers fest. In diesem Zusammenhang ist vom Lehrer die Regel zum Umgang mit Aufgaben

zu beachten, denn die klare, eindeutige und genaue Aufgabenstellung erleichtert die Erledigung des gestellten Problems.

Im Zwiespalt von mündlicher und schriftlicher Erledigung von Aufgaben zu Hause zeigt sich aber nur ganz schwach der Aspekt der verstärkten Übung bei einer veränderten Aufgabekultur in der Schule, um Fördern und Fordern in den vollständigen Auftrag der GTS zu stellen.

Die Balance der verschiedenen Aufgabentypen zu halten, verstärkt die Begründung eines „Aufgabenorientierten Unterrichts“. Die Differenzierung von Quantität und Qualität der Aufgaben erhöht voraussichtlich die Aufmerksamkeitssteuerung des Schülers in Schule und Unterricht, denn empirische Forschungsergebnisse weisen auf ein unterschiedliches Selbstkonzept hin.

Die Lehrkräfte vertreten ihre Ganztagschulen der „neuen Form“. Sie haben sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe eine überdurchschnittliche pädagogische Haltung und Urteilskraft hinsichtlich der didaktisch-methodischen Aspekte. Sie strengen sich an, eine ganzheitliche Bildung von Lehren, Lernen und Spielen zu ermöglichen. Die Perspektive einer Kulturellen Bildung ist erkennbar und weist hoffnungsvoll auf die Optimierung eines zukünftigen Schulprofils hin.

Schüler bemerken zur Aufgabe, dass sie zu kurzfristig im Unterricht gestellt wird und kritisieren so das Lehrverhalten. Überprüft werden die Aufgaben in der Regel, aber dass die Lehrenden auch verstärkt zuhause die Aufgaben kontrollieren, das wird verneint. Sie bemerken, dass kreative und produktive Aufgabentypen häufig fehlen. Von ihrem Selbstwertgefühl wird vor allem von den Grundschulern bezweifelt, ob die hausaufgabenlose GTS leistungssteigernd oder -hemmend ist.

Im Parameter der Lernzeit spiegeln sich die verschiedenen Lernanforderungen wider, die sich in der externen und additiven Erledigung der Aufgaben und der Rhythmisierung zeigen. Stimmt das Maß der durchschnittlichen Lernzeit bei der externen und additiven Aufgabenerledigung durchaus überein, so ist die verbleibende Restzeit für ungefähr ein Drittel der Schüler durchaus diskussionswürdig. Auffällig ist die festgelegte Rhythmisierung für die Aufgabenerledigung am Vor- und Nachmittag.

Zur Beantwortung der Leitfrage gibt es widersprüchliche Aussagen der Lehrkräfte und der Schüler, wobei an der Sekundarstufe das meiste Vertrauen zu einer Lösung dieser Problematik besteht. Die „neue Form“ muss zur Diskussion gestellt werden, ob sie in der Schulentwicklung einer Qualitätssicherung und -steigerung gewachsen ist. Denn eine GTS kann nur besser sein als eine Halbtagschule (HTS), wenn sie in der Struktur und Organisation mehr Chancen hat, die Schüler zu fördern und zu fordern. *Welche GTS könnte besser, attraktiver, erfolgreicher als die HTS der entsprechenden Schulart sein?*

Das *Selbstbildungspotenzial* zu entfalten, ist der Auftrag einer ganzheitlichen Bildung. Sowohl Schüler als auch Lehrer sind teilweise skeptisch, dass die Gestaltung eines Zeitmanagements für die volle Aufgabenerledigung gelingen kann.

Sie könnte von den Lehrkräften der Primarstufe und von den Schülern der Sekundarstufe erfolgreich gelöst werden. Es liegen Argumente vor, dass die GTS in neuer Form durch ein brüchiges Konzept nur solchen Anforderungen standhalten kann, die sie schon jetzt erreicht hat. Eine Steigerung hinsichtlich einer optimierten Qualitätsentwicklung und -sicherung ist nicht umsetzbar, weil diese GTS einen desintegrierten Schultag hat. Das Zeitmanagement bedingt die Restzeit der nicht erledigten Aufgaben. Von der starren Rhythmisierung wird vermutet, dass sie wenig geeignet ist, eine umfassende Vorbereitung für die länderübergreifenden Bildungsstandards und die Evaluation zu ermöglichen.

Die *Resilienz* kann sich nur entwickeln, wenn die Kinder und Jugendlichen erfolgreich die Krisen der Lebensabschnitte durchstehen. Mit der neuen Aufgabenkultur bietet sich ein anderes Konzept zur Schul- und Unterrichtskultur an, da die ganze Bandbreite der Aufgabentypen mit ihren Tätigkeiten erprobt und umgesetzt werden kann. Empirische Forschungen über den Aufbau von kumulativ geordneten Strukturen der Wissens- und Kompetenzformen sind daher weiterhin für die Selbst- und Lernwirksamkeit empfehlenswert.

Die Differenzierung der Aufgabenkultur für die schwachen und starken Schüler eröffnet einen Gütemaßstab, der individuell und psychosozial Schwerpunkte setzen kann, die für eine Stabilisierung des Selbstkonzeptes beitragen. Eine Chance dazu, die Aktivitäten des Vor- und Nachmittags in der gesamten Dramaturgie auszubalancieren, ermöglicht nur ein Curriculum des integrierten Schultages an der *voll gebundenen Ganztagschule*.

Das Zeit- und Raummanagement des integrierten Schultages beansprucht die Pflicht und Kür des Tages zu harmonisieren und über den Schultag hinaus, das Interesse zum Lernen und die Selbstwirksamkeit zu stärken. Vielfältige Lebens- und Lernformen der Aufgaben können erledigt werden, die nicht mehr als Hausaufgaben deklariert sind.

Die *ästhetisch-konstruktive Theorie* und das Unterrichtskonzept berücksichtigen Wissensformen und Kompetenzen von Aufgaben, die in einer *integrierten* und *additiven* Unterrichtsgestaltung bis hin zur Freizeitgestaltung gelöst werden könnten.

Es muss an der Vision festgehalten werden, dass die *externe* Aufgabenkultur nicht mehr zum Alltag einer Ganztagschule gehört, sondern eine Ausnahme ist. Das Konstrukt des „*Aufgabenorientierten Unterrichts*“ (AoU) weist deswegen auf Kurz- und Langzeitmethoden hin, die mit einer Rhythmisierung des Lernens, Lehrens und Spielens kombinierbar sind und die Lernbereitschaft des Schülers steigern könnten.

Literatur

Appel, Stefan/Rutz, Georg ⁵2005: Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts.

- Baumert, Jürgen u.a. 2001: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Becker, Georg E. 2004: Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi? Weinheim
- Becker, Georg E./Kohler, Britta 2002: Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim
- Derschau von, Dieter (Hrsg.) 1979: Hausaufgaben als Lernchance. München
- Drewelow, Horst 1969: Untersuchungen zur Hausaufgabenstellung in der allgemeinbildenden Schule der Deutschen Demokratischen Republik. Rostock
- Eigler, Gunther/Krumm, Volker 1972: Zur Problematik der Hausaufgaben. Über die Mitarbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klasse 5 bis 8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren. Weinheim
- Feiks, Dietger/Rothermel, Gerhard (Hrsg.) 1981: Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele. Stuttgart
- Feiks, Dietger 1992: Aufgabe in Schule und Unterricht. München
- Galke, Elke 1998: Hausaufgaben in der Realschule. Rahmenbedingungen – Empirische Untersuchung. Empfehlung für die Schulpraxis. Tübingen
- Girmes, Renate 2003: Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. In: Friedrich Jahresheft XXI, S. 6-11
- Haag, Ludwig 1991: Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie. Weinheim
- Hofer, Manfred/Sass, Christina 2006: Also, man würde lieber rausgehen, wenn viele Hausaufgaben zu machen sind. Motivationale Handlungskonflikte von Jugendlichen aus Elternsicht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 2, S. 122-133
- Höhmnn, Katrin u.a. (Hrsg.) 2007: Hausaufgaben an der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.
- Holtappels, Heinz Günter/Kliene, Eckhard u.a. (Hrsg.) 2007: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“. Weinheim u. München
- Ipfing, Heinz-Jürgen/Lorenz, Ulrike 1979: Schulversuche mit Ganztagsschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977, Mainz
- Keck, Rudolf W. 1978: Hausaufgaben – empirisch untersucht. Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagsschule. Forschungsprojekt: Integration Hausaufgaben in den Unterricht, Hannover
- KMK (Hrsg.) 2003: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn
- Kuhr, Willi/Dietz, Berthold 1960: Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. Ein Beitrag zur Methodik der Hausaufgaben (II. Teil). In: Schule und Psychologie, 7. Jg., S. 310-320
- Nilsson, Ilse 1995: Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht der Ganztagsschule. Münster
- Pulkkinen, Lea 2005: The organization of a school day in Finland and the concept of the „Integrated School Day“ in the MUKAVA-project. In: Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen, BMBF, Bd. 12, Berlin, S. 41-69
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.) 2005: Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen, BMBF, Bd. 12, Berlin
- Satow, Lars 2002: Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 174-191
- Schwemmer, Hilmar 1980: Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit. Paderborn
- Speichert, Horst 1980: Hausaufgaben sinnvoll machen. Anregungen zum Lernerfolg. Reinbek

- Speichert, Horst ²1987: Praxis produktiver Hausaufgaben. Frankfurt/M.
- Trautwein, Ulrich u.a. 2001: Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematikunterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., S. 703-724
- Trautwein, Ulrich u.a. 2002: Verbessern Hausaufgaben die Leistung? Eine Mehrebenenanalyse der Mathematik im 7. Schuljahr. In: Contemporary Educational Psychology, S. 26-50
- Trautwein, Ulrich/Koeller, Olaf 2002: Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: Empirische Pädagogik, Heft 3, S. 285-310
- Trautwein, Ulrich/Koeller, Olaf 2003: Die Beziehung zwischen Hausaufgaben und Leistung – Immer noch sehr mysteriös. In: Educational Psychology Review, Heft 2, S. 115-145
- Trautwein, Ulrich/Kropf, Michaela 2004: Das Hausaufgabenverhalten und die Hausaufgabenmotivation von Schülern – Und was ihre Eltern darüber wissen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 4, S. 285-295
- Trautwein, Ulrich u.a. 2006: Anstrengung bei den Hausaufgaben im 5.-9. Schuljahr: Entwicklung, motivationale Antezedenten und die Beziehung zur Anstrengung im Unterricht. In: Child Development, Heft 4, S. 1094-1111
- Wagner, Petra 2005: Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Eine Typenanalyse. Münster
- Wahler, Peter u.a. 2005: Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München
- Wild, Elke 2004: Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 37-64
- Wittmann, Bernhard 1964: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen. Berlin
- Wolf, Norbert 2006a: Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU). In: rheinland-pfälzische schule, Teil 1, 57. Jg., Heft 7/8, S. 151-153
- Wolf, Norbert 2006b: Ästhetisch-konstruktive Theorie in der Allgemeinen Didaktik oder Von der Verkörperung der Bildung. In: rheinland-pfälzische schule, Teil 1, 57. Jg., Heft 10, S. 197-200
- Wolf, Norbert 2006c: Ästhetisch-konstruktive Theorie in der Allgemeinen Didaktik oder Von der Verkörperung der Bildung. In: rheinland-pfälzische schule, Teil 2, 57. Jg., Heft 11, S. 219-222
- Wolf, Norbert 2006/2007d: Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU). In: rheinland-pfälzische schule, Teile 2 u. 3, S. 243-246; S. 9-11; 57. Jg./58. Jg., Hefte 12, 1, 2, S. 29-32 ff.
- Wolf, Norbert, 2007e: Ganztagschule in der Entwicklung der Aufgabenkultur. In: Die Ganztagschule, 47. Jg., Heft 1, S. 16-31
- Wunder, Dieter 2006: Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz. Pädagogisch-didaktische Aspekte der konstituierenden Handlungsfelder der Ganztagschule in Angebotsform, PZ-Information 1, Bad Kreuznach